

TAVOLA ROTONDA

DONATELLA TROTTA

QUALE SCUOLA PER IL FUTURO DELL'EDUCAZIONE?

L'emergenza educativa, premessa doverosa

Un cordialissimo saluto a tutti e un doveroso grazie di cuore ai Padri Barnabiti di Napoli e agli organizzatori (tra i quali i professori Rocco Pittito e Giovanni Muto) per questa iniziativa meritoria e solenne. Un'occasione preziosa di confronto, che intreccia memoria storica e prospettive — presenti e future — del carisma pedagogico barnabítico in un orizzonte nazionale che, oggi, è non a caso segnato da una *emergenza educativa* (più volte denunciata da papa Benedetto XVI), in cui il fattore educazione è diventato ineludibile priorità che ci interpella tutti, nell'ottica di una *comunità educante* ben sintetizzata da un proverbio africano, che dice: «per crescere un bambino non basta una famiglia, serve una comunità».

Ma la questione ci interroga peraltro anche nella prospettiva di un'etica della responsabilità condivisa (individuale e collettiva), che coinvolge laici, religiosi, docenti, educatori, famiglie, operatori e comunicatori sociali. Soggetti che sempre più devono essere in grado di *fare rete in comunione e cooperazione*, come suggerisce un documento magisteriale del Pontefice al quale sta molto a cuore il problema, tanto che il tema scelto da Benedetto XVI per l'ultima Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali — sul quale molti di noi, impegnati nel mondo della comunicazione al servizio della Chiesa, hanno lavorato nel corso del 2007, sviluppandolo in una serie di incontri tra Pompei, Procida e Napoli — è stato proprio «Media e Minori: una sfida per l'educazione».

Di qui la convinta adesione dell'Ucsi — (Unione Cattolica Stampa Italiana) della Campania, che ho l'onore e l'onere di presiedere — a questa giornata di studi, incontro e confronto in una città tanto problematica quanto ricca di risorse, a cominciare da quei bambini e giovani — indicatori preziosi, vorrei dire *ecologici*, della qualità della vita — che in questo territorio sono in controtendenza numerica rispetto alla denatalità e alla crescita zero di altre regioni italiane. Basti pensare, per fare un solo esempio, che alle superiori, su un'area metropolitana di 92 Comuni, sono ben 170.000 i ragazzi e le ragazze. Giovani da servire, e non di cui servirsi; giovani cittadini da trasformare in oggetto di interesse, e non di interessi, con

un'adeguata offerta formativa da più parti minacciata. E qui entriamo nel vivo dei lavori di oggi pomeriggio, dopo la prima parte di una densa giornata di studi su quattro secoli di presenza barnabita a Napoli: un cammino educativo complesso, ricostruito stamane e fino a poco fa da autorevoli specialisti che ci hanno offerto le fondamenta (la memoria storica, appunto) su cui poter costruire questa nostra tavola rotonda, incentrata invece sulle sfide del presente e sulla progettazione del futuro. Se è vero, come afferma Karl Meyer, che *la storia non è un programma, ma un racconto che può mettere in guardia*, vediamo allora velocemente da che cosa.

Ma prima di cedere la parola agli illustri relatori al tavolo, religiosi e laici con diverse competenze disciplinari, che presenteremo di volta in volta e che ringraziamo per essere qui — anche perché la loro testimonianza ci sarà preziosa per affrontare problemi operativi concreti e prospettive dell'attualità — vediamo in via preliminare alcuni spunti di riflessione. Vorrei attingerli da uno scenario polverizzato, frammentato in diverse agenzie educative (o dis-educative, dipende), a partire dai *new media*, con la controversa tivù “maestra anche inconsapevole”, come l'ha definita in una sua recente ed efficace analisi Emilio Rossi andando oltre Karl Popper¹ e Jean Baudrillard². Agenzie con le quali la scuola è costretta a fare i conti oggi. Ma a questo proposito vorrei rinviare soprattutto al IV Rapporto sulla comunicazione in Italia curato dall'Ucsi-Censis: *I media che vorrei*³, che fornisce una eloquente mappa dei sette continenti della Galassia mediatica, web e cellulari compresi; mentre il V Rapporto Ucsi-Censis, dal titolo *2001-2005: cinque anni di evoluzione e rivoluzione nell'uso dei media*⁴, analizza l'andamento di un quinquennio cruciale e l'ultimo Rapporto, il VI, ci erudisce su *Le diete mediatiche degli italiani nello scenario europeo*⁵ e va anche oltre, fornendoci non pochi illuminanti dati, relativi anche al consumo mediatico dei giovani in prospettiva comparata con altri Paesi europei. Strumenti di studio e aggiornamento a mio avviso preziosi, per l'orizzonte del quale ci occupiamo in questa sede.

Uno scenario problematico

Un orizzonte segnato — va detto con consapevole chiarezza — da un disagio della civiltà, non a caso al centro recentemente di ben due convegni tra Paestum e Salerno, dal 29 settembre al 1° ottobre, dedicati pro-

¹ *Cattiva maestra televisione*, Venezia, Marsilio, 2002.

² *Il delitto perfetto. La tv ha ucciso la realtà*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

³ *I media che vorrei*, Milano, Franco Angeli, 2005.

⁴ *2001-2005: cinque anni di evoluzione e rivoluzione nell'uso dei media*, Milano, Franco Angeli, 2006.

⁵ *Le diete mediatiche degli italiani nello scenario europeo*, Milano, Franco Angeli, 2007.

prio alle inquietudini degli adolescenti, e da una insostenibilità del mondo, sul piano locale e globale, che ha raggiunto livelli forse inediti nella cosiddetta modernità liquida (per usare la fortunata definizione di Zygmunt Bauman), con la deriva del *principio speranza* (uno dei tre pilastri delle virtù teologali, oltre che titolo del celebre saggio di Marc Bloch), con lo smarrimento del senso e con l'ubiquità — più che banalità — del male dilaganti in quelle che Paul Virilio chiama *città panico*. E non posso allora non ricordare in questa sede alcuni fenomeni sociali pressoché quotidianamente registrati dai media, come:

- le derive nichiliste dei giovani⁶;
- quella che Fareed Zakaria chiama la «democratizzazione della violenza», che ha superato la linea d'ombra tra realtà e *reality*;
- la devianza e il bullismo minorile in età sempre più precoci;
- la crescita esponenziale dei disturbi psicosomatici (tra i quali l'anoressia e la bulimia) con un preoccupante aumento dei soggetti borderline, oscillanti tra autolesionismo e aggressività, parallelamente all'aumento delle dipendenze da alcol e droghe;
- i suicidi (il 10 per cento in Italia riguarda adolescenti: come quel quattordicenne di Ischia, primo della classe, che non ha retto alla pressione persecutoria del gruppo di coetanei).

Il tutto accanto a fenomeni meno vistosi ma connessi e altrettanto deflagranti, come bombe a orologeria:

- l'analfabetismo sentimentale e affettivo (fino all'anedonia che nemmeno la dimensione virtuale di *Second Life* riesce a scalfire; anzi: semmai, la corrobora);
- l'adultizzazione (ed erotizzazione) precoce dei bambini accanto al più esteso infantilismo degli adulti⁷;
- la glaciazione delle passioni, a discapito dell'*intelligenza delle emozioni*⁸;
- la «vetrinizzazione della società»⁹ dominata dal potere del brand, della griffe, e dall'idolatria del denaro (possibilmente facile: tanto, si sa, *pecunia non olet*) nonché dal relativismo etico combattuto con forza dal magistero di papa Ratzinger.

⁶ Cfr. U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, Milano, Feltrinelli, 2007.

⁷ Cfr. F.M. CATALUCCIO, *Immaturità*, Torino, Einaudi, 2004, dove l'A. analizza questo paradigma come un virus o «malattia» del nostro tempo)

⁸ M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2004.

⁹ Cfr. V. CODELUPPI, *Il potere della marca. Disney, McDonald's, Nike e le altre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001.

Le domande di senso

In tale contesto, la domanda iniziale, di forte senso, posta dal titolo di questa tavola rotonda — *Quale scuola per il futuro dell'educazione?* — non soltanto rilancia la *ratio studiorum* barnabita (su cui si è soffermato Rocco Pititto) attenta ad adattarsi sottotraccia, senza compromessi valoriali, identitari e contenutistici, ai segni dei tempi; ma a mio avviso ci impone di andare oltre, e più a fondo, al di là dell'attuale vivace dibattito su scuola laica e cattolica, o sull'ennesima riforma: ossia, andando al nocciolo stesso di una epistemologia della complessità suggeritaci da Edgar Morin, non a caso di recente richiamata da un denso e accorato appello del filosofo Giuseppe Limone, seguace di Giambattista Vico sulla necessità di cogliere il “vero” nel “fare” e il “vero” nel “certo”.

Non solo. Sull'ultimo numero (novembre 2007) della rivista «Andersen. Il mondo dell'infanzia», Pino Boero — grande studioso della letteratura per ragazzi, docente e preside della Facoltà di Scienze della formazione dell'università di Genova — affronta non a caso il tema dell'educazione e l'evoluzione del «sistema scuola» in Italia, in un anno caratterizzato (ricordiamolo) da altri importanti anniversari: i quarant'anni della *Lettera a una Professoressa* di don Lorenzo Milani, i cento anni delle prime Case dei Bambini di Maria Montessori, per tacere di altri anniversari legati a protagonisti della letteratura per l'infanzia e la gioventù (da Astrid Lindgren a Vamba con il suo indimenticabile Giannino Stoppioni-Giamburrasca...). In quello stesso numero della rivista, Walter Fochesato — altro fine studioso tra i massimi esperti di illustrazione — parte da un dato incontrovertibile, sul quale non c'è ancora, forse, la necessaria consapevolezza, da parte di pedagoghi e pedagogisti, consulenti e ministri: «Il fatto cioè che in tutti questi decenni — scrive Fochesato — sia fallito il progetto di dare al nostro Paese una scuola di massa di alta qualità. Giusto ripristinare gli esami di riparazione e una certa severità (era l'ora!), ma ho l'impressione — aggiunge Fochesato — che siano impacchi su una gamba di legno. Il processo di involuzione e di crisi (scandito dalla massiccia immissione in ruolo, dalla mancanza di programmi degni di questo nome, dalle famigerate tre “I” morattiane, ma anche dalle velleità aziendalistiche e docimologiche che le hanno temporalmente precedute) è per più versi arrivato ai limiti di guardia».

Come evangelizzare le culture

Ecco. Sono parole di un laico in massima parte condivisibili, sulle quali occorre probabilmente riflettere, in apertura dei nostri lavori. Le giro dunque, avviandomi a concludere, ai nostri relatori: padre Franco Ciccimarra, monsignor Ugo Dovere, i professori Fabio Ciaramelli, Bruno

Schettini, Giovanni Muto, non senza accennare ad un punto in questa sede particolarmente rilevante, oltre a starci molto a cuore: il ruolo del progetto culturale della Chiesa sul futuro dell'educazione nell'odierna *società del controllo*¹⁰ e dello spettacolo¹¹.

Diceva d'altronde Paolo VI: la rottura tra Vangelo e cultura è senza dubbio il dramma della nostra epoca, perché «non basta evangelizzare le persone, ma, a partire da esse e in vista di esse, occorre evangelizzare anche le culture, che sono quasi la coscienza collettiva degli uomini»¹². E aggiungeva Giovanni Paolo II: «una fede che non diventa cultura non è pienamente accolta, interamente pensata e fedelmente vissuta» (così nel discorso al Congresso nazionale del Meic il 16 gennaio del 1982).

Ma come comunicare (e vivere) il Vangelo in un mondo che cambia? Come trasmettere ai più giovani quella *fede* che ci fa *credenti*, ma anche la *speranza* che ci rende *credibili* e la *carità* che ci rende *creduti* (per usare le bellissime parole del compianto don Tonino Bello, vescovo di Molfetta)? Forse, la sfida del progetto culturale della Cei consiste allora anche in questo: nel chiederci onestamente quanto la cultura cattolica sappia parlare all'opinione pubblica del Paese, sappia trasmigrare fuori della propria area di appartenenza, riesca a trovare spazi di accoglienza nella cultura contemporanea. Un nodo, come si vede, stavolta tutto squisitamente comunicativo.

Lo giriamo al primo dei relatori, padre Franco Ciccimarra, chiedendogli di intervenire con il suo contributo a partire da un'altra stimolante *pro-vocazione* di Paolo VI: «Oggi i giovani ascoltano più i testimoni che i maestri, e se qualche volta ascoltano anche i maestri lo fanno soltanto perché questi sono anche testimoni». Ciccimarra, in prospettiva barnabita, come interagiscono oggi, su questo, i collegi e le scuole dell'ordine in Italia? E quale progetto di rilancio avete per Napoli?

¹⁰ Cfr. G. DELEUZE, *La società del controllo*, pubblicato in «l'autre journal», n. 1, maggio 1990.

¹¹ Cfr. G.E. DEBORD, *La società dello spettacolo*, Roma, Stampa Alternativa, 1995, terza edizione.

¹² Cfr. *Evangelii Nuntiandi*.

LA POPOLAZIONE ADULTA FRA ANALFABETISMO E ILLETTERATISMO: QUALE DEMOCRAZIA COGNITIVA?

Preliminarmente è necessario chiarire a quale “tipo” di analfabeta ci si intende riferire. Molti studiosi, pur mantenendo il termine per motivi convenzionali, sostengono che esso risenta del riferimento a condizioni storiche ormai mutate. Per altri non si tratterebbe esclusivamente di “eliminare” un termine semanticamente obsoleto, ma di aggiornarlo; cioè non saremmo di fronte a individui che non posseggono codici (di lettura, scrittura...), ma davanti a individui che sono in una qualche misura incapaci di utilizzarli. Qualcuno ha definito ciò analfabetismo di ritorno, altri preferiscono il termine illetteratismo.

Per economia del discorso, potremmo riferirci ad alfabetizzati a rischio alfabetico; analfabeti “di fatto” (cioè coloro che non posseggono nessun titolo di studio e non sanno né leggere né scrivere); illetterati (cioè individui, che pur possedendo un minimo repertorio di lettura e scrittura, non sono in grado di utilizzare il linguaggio scritto per ricevere o per formulare messaggi di natura simbolica); analfabeti di ritorno (cioè individui esposti a rischio alfabetico verticale). Ciò comporta il regresso al titolo di studio inferiore, quando esso non sia stato esercitato convenientemente per cinque anni); semianalfabeti (possessori della sola licenza elementare che, nella nostra società, significa non avere la benché minima possibilità di inclusione sociale, culturale); analfabeti funzionali (ovvero individui che non sanno utilizzare le abilità di base per poter esprimere il loro diritto di cittadinanza). Questo chiarimento di fondo, che andrebbe comunque approfondito, è essenziale per decidere anche del tipo di riflessioni che si intende avanzare in questa sede. Resta il fatto che una cosa è analizzare l'analfabetismo, genericamente inteso, e quindi chiedersi cosa sia l'analfabetismo; altra cosa è analizzare la distribuzione delle conoscenze attestata dal titolo di studio; altra cosa ancora è analizzare la funzionalità delle conoscenze possedute dagli individui. Le ricerche IALS-SIALS, per esempio, si interessano degli analfabeti funzionali (anche se chiaramente coloro che si situano al livello più basso della funzionalità delle conoscenze possedute — livello stabilito in queste ricerche — potrebbero essere ai limiti dell'analfabetismo vero e proprio).

Dai dati diffusi dall'Istat e provenienti dal Censimento del 2001, in Italia circa il 20% della popolazione considerata attiva (cioè fra i 15 e i 64 anni) è registrata come gravemente carente di quell'insieme di strumenti culturali di base, essenziali per orientarsi in modo adeguato entro i contesti di vita, di socialità e di lavoro del mondo attuale¹. La ricerca ALL (*Adult literacy and life skills. Letteratismo e abilità per la vita*) sull'analfabetismo funzionale e riguardante la popolazione compresa fra i 16 e i 65 anni, ha analizzato fra il 2003 e il 2004 — in Italia — ambiti di competenza quali: *prose literacy, document literacy, numeracy, problem solving*.

Prose e document literacy: competenza alfabetica funzionale relativa alla comprensione di testi in prosa e formati quali grafici e tabelle; capacità di utilizzare testi stampati e scritti necessari per interagire con efficacia nei contesti sociali di riferimento, raggiungere i propri obiettivi, migliorare le proprie conoscenze ed accrescere le proprie potenzialità; numeracy: competenza matematica funzionale; capacità di utilizzare in modo efficace strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione (rappresentazioni dirette, simboli, formule, che modellizzano relazioni tra grandezze o variabili); problem solving: capacità di analisi e soluzione di problemi; il problem solving rileva l'attività ragionativa in azione: pensiero orientato al raggiungimento di uno scopo in una situazione in cui non esiste una procedura di soluzione precostituita (ALL).

I risultati dell'Indagine ALL sono stati pubblicati nel 2006². Gli esperti considerano che la quota di popolazione adulta, che raggiunge il livello 3 di competenza — misurata sui cinque livelli che vanno dal livello 1 (competenze e abilità estremamente limitate e fragili) ai livelli 4/5 (padronanza sicura — cioè capacità di rispondere efficacemente alle esigenze di vita e di lavoro del mondo attuale) è appena del 18,8% della popolazione, mentre il 46,1% si colloca al livello 1 e il 35,1% al livello 2. Questi

¹ In pratica, nella fascia di età compresa fra i 15 e i 64 anni, gli analfabeti sarebbero 362.108, gli alfabeti privi però di titolo di studio sarebbero 768.255, i possessori della sola licenza elementare sarebbero 6.414.211, per un totale di 7.544.574 unità (pari al 19,7%). In realtà, l'Istat ne segnala molti di più, pari a 19.667.600 (36,5% della popolazione censita) poiché l'Istat include fra gli analfabeti privi di titolo di studio anche i bambini che frequentano la scuola elementare e gli anziani oltre i 64 anni.

² La ricerca è stata compiuta prendendo come riferimento cinque livelli di abilità: livello 1: abilità nel localizzare un pezzo di informazione che è identica o sinonima di quella data nella consegna, con difficoltà nel fare inferenze di livello basso; livello 2: abilità nel fare inferenze di livello non elevato, identificando uno o più pezzi di informazione e integrando o "contrastando" parti di informazione collocata in diverse sezioni di un testo, che contiene solo pochi distrattori; livello 3: abilità nel fare inferenze di livello medio, partendo da informazioni che sono collocate in diverse parti del testo e in diverse frasi o paragrafi, e integrando o "contrastando" le informazioni che si trovano nelle varie sezioni di un testo con un certo numero di distrattori. Questo livello richiede di padroneggiare l'informazione contenuta nelle varie tipologie di testi che nelle società moderne si trovano nella vita di tutti i giorni; livello 4/5: abilità nelle inferenze di livello medio-alto basate sulla lettura di un testo, integrando o "contrastando" pezzi di informazione, tratti da testi relativamente lunghi che possono contenere anche molti distrattori.

risultati si ripropongono, in modo quasi uniforme, su tutti e tre gli ambiti di competenza sottoposti a rilevazione: *prose e document literacy*, *numeracy*, *problem solving*. Alcune considerazioni sui dati:

- a) prima di tutto si può notare che il problema dell'analfabetismo è un problema dell'odierna società della conoscenza che, se da un lato promette — in una sorta di positivismo conoscitivo — stesse opportunità di istruzione e formazione per tutti per la riduzione dell'analfabetismo, dall'altro rischia di creare e perpetuare antiche e conosciute divisioni tra individui che posseggono il “potere” della parola (*literacy*, *numeracy* e *problem solving*) e altri che non possono inserirsi nei circuiti culturali, formativi, sociali, lavorativi...;
- b) in seconda battuta, c'è da notare che il rischio alfabetico non è *tout court* l'anticamera dell'analfabetismo vero e proprio: questo significa che potrebbero essere predisposte adeguate politiche dell'educazione e strategie dell'istruzione comunitaria al fine di evitare il temuto rischio alfabetico;
- c) bisogna, inoltre, riflettere sulla funzione della scuola elementare: leggere, scrivere e far di conto è uno standard di competenza a cui tutti possono arrivare in un normale ciclo scolastico-curriculare o, piuttosto, una condizione che non è più garantita dallo stesso ciclo scolastico elementare nonostante gli sforzi messi in atto dagli insegnanti? In parole diverse: la stessa scuola elementare è in grado di fornire competenze di questo tipo che non si perdano o regrediscano nel tempo breve? Si esce dalla scuola elementare con le competenze minime per l'alfabetizzazione? Ed ancora, si esce dalla scuola media con i requisiti minimi per essere alfabetizzati in maniera funzionale, in modo tale da potersi inserire attivamente nella vita sociale, culturale e lavorativa? La possibile perdita o regressione di queste competenze è imputabile alla sola scuola di base o il problema risiede nella mancata implementazione di un'educazione/istruzione che duri per tutta la vita e che in maniera permanente faccia fare continuo uso delle competenze di base?

Il Consiglio Europeo di Lisbona (2000), il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, come pure la rinnovata strategia di Lisbona del 2005, tra le numerose proposte della Commissione atte a risolvere il difficile problema occupazionale, individuano, come competenze di base, da fornire lungo tutto l'arco della vita, quelle in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali³. In sostanza, le tecnologie favorirebbero il raggiungimento di una società della conoscenza cosiddetta diffusa. Secondo

³ Consiglio europeo di Lisbona, Bruxelles, 23-24 marzo 2000, par. 8.

la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006: 1) le tecniche di apprendimento basate sulle TIC offrirebbero un grande potenziale di innovazione per i metodi di insegnamento e apprendimento; 2) esse rappresenterebbero un mezzo formidabile per raggiungere popolazioni sparpagliate e isolate a costi relativamente contenuti; 3) l'apprendimento on-line consentirebbe a ciascuno di sfruttare al meglio il tempo di cui dispone, ovunque si trovi⁴.

Secondo tali documenti, il grado di partecipazione di un individuo a quella che, impropriamente, viene oggi definita società della conoscenza — sulla quale bisognerebbe compiere una vera e propria ricognizione semantica e concettuale — può essere misurato sulla base della maggiore o minore abilità d'uso delle tecnologie informatiche. E dobbiamo, anche, pensare che queste competenze non abbisognano di capacità di base, e che possono essere costruite senza di esse. Se ciò è vero, anche nella prospettiva di un apprendimento che duri per tutta la vita, allora il possesso o meno di abilità informatiche può costituire, nello stesso tempo, motivo di inclusione o di esclusione sociale.

Tuttavia, prima di accogliere tale orientamento, occorre fare alcune considerazioni. Prima fra tutte, quella relativa al contesto in cui avviene l'apprendimento/insegnamento. Molti pedagogisti parlano a tale proposito di *ambiente tecnologico di apprendimento*, che implicherebbe un nuovo medium comunicativo tra alunni e insegnanti, che è dato da quelle tecnologie che introducono un nuovo linguaggio, quello digitale, capace di ri-combinare i termini classici della relazione educativa. Ora, se il contesto che si costruisce è un contesto basato sul rapporto faccia a faccia in cui le nuove tecnologie assumono la funzione di strumenti di supporto per singole e determinate unità di apprendimento, ecco allora, che la portata di queste tecnologie può rivestire e assumere una funzione particolare di strumento per l'apprendimento. Pensare, invece, all'uso degli strumenti digitali in "assoluta solitudine", lasciando il formando solo davanti a ciò che gli ermenauti potrebbero considerare il nuovo "mondo del testo" digitale, potrebbe condurre ad uno svilimento se non addirittura all'annullamento di ciò che crea formazione ed educazione, cioè la relazione cosiddetta primaria. Quando il Maestro Alberto Manzi diede vita alla notissima trasmissione RAI "Non è mai troppo tardi", la RAI provvide anche ad organizzare ben 200 punti d'ascolto in tutta Italia, dove

⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'Istruzione e Formazione permanente*, Bruxelles 2000, pp. 15-21; si vedano anche della Commissione delle Comunità Europee la Comunicazione del 2001 su "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente e la Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee, sull'Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere, del 2006.

ogni gruppo di adulti-studenti-analfabeti era assistito da un “conduttore di gruppo” appositamente addestrato. La semplice informazione non è *tout court* assimilabile alla conoscenza e, quindi, ad una situazione di per se stessa definibile formativa. Per esserci formazione attraverso o con l’uso degli strumenti digitali/mediali occorrerebbe che si verificassero le condizioni proprie del setting formativo. D’altra parte, è noto che la sovraesposizione all’informazione produce ridondanza e questa la saturazione; la saturazione produce la disaffezione o l’“impossibilità all’orientamento”. Preferisco parlare di impossibilità all’orientamento intesa come incompetenza al discernimento, piuttosto che di disorientamento perché quest’ultimo sottende una deriva da un precedente orientamento; ma, se ci guardiamo attorno, osserviamo che sono sempre più dilaganti routine comportamentali e linguaggi stereotipati, spesso apodittici — perché incapaci di argomentare — che impediscono la possibilità di orientarsi e/o di orientare. In terzo luogo, come segnalano molti studiosi di pedagogia e di tecnologie della comunicazione, l’uso del mezzo digitale può provocare quello che viene definito analfabetismo di ritorno o meglio illetteratismo: il sapere leggere, scrivere e far di conto sono abilità che non vengono più esercitate perché, appunto, le nuove tecnologie, per alcuni versi, permettono di farne a meno, per altri, addirittura di sostituirle senza chiedere nessuno sforzo di recupero di abilità di base che un tempo erano essenziali per poter vivere e comunicare. In quarto luogo, occorrerebbe chiedersi se dietro lo sviluppo di modelli didattici innovativi propri dell’*e-Learning* o, più in generale, delle TIC, auspicati dai documenti europei⁵, vi sia la possibilità di valutare il valore e la consistenza di quelli che vengono definiti “nuovi tipi di rapporti tra alunni e insegnanti”.

D’altra parte, occorre stare anche molto attenti a quello che potrebbe essere considerato il *totalitarismo tecnoscientifico* per il quale conta solo la quantità e non la qualità dei contenuti, la celerità e non la durata dell’istruzione, come recentemente hanno fatto notare Karl Popper e Edgar Morin. La formazione è minacciata da esigenze cronometriche in cui sembra non vi sia tempo per la riflessione che fa uso del ritmo e dei tempi necessari per l’apprendimento personale. Se non c’è investimento sulla riflessione, allora viene da chiedersi se non sia proprio questo l’obiettivo sotteso alla formazione proposta oggi ai giovani e agli adulti, sotto le mentite spoglie dell’occupabilità e della impiegabilità che invitano a costruire conoscenze del tipo “usa e getta” perché già obsolete nel giro di soli pochi mesi. Ora è evidente che ai nostri giorni la formazione deve tornare ad essere un progetto politico per una cultura della conoscenza e della comprensione e non soltanto per un’informazione finalizzata alle sole esigenze del mercato⁶.

⁵ Cfr. “*e-Learning. Pensare all’istruzione di domani*”.

⁶ A questo proposito, si rinvia al volumetto a cura di Francesco Morace, *Edgar Morin dialogo l’identità umana e la sfida della convivenza*, Milano, Libri Scheiwiller, 2003.

Riprendendo il già citato *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, l'apprendimento durante l'intero arco della vita rappresenterebbe il migliore mezzo per combattere l'esclusione sociale, ma i dati delle più recenti indagini nazionali, confermate dall'UNLA, ci dicono che, a vario titolo e motivo, circa 2 milioni di italiani difettano di *literacy* e *numeracy*. In una società definita, dai Documenti Europei, come "società della conoscenza" — a voler significare che il livello di partecipazione ed inclusione sociale è determinato dalla capacità e dal grado di competenza posseduta nel decifrare messaggi scritti od orali — chi è analfabeta primario o chi è analfabeta di ritorno ha scarsa possibilità di inserirsi, per esempio, nel circuito occupazionale, ma anche di fruire del piacere della cultura, intendendo per fruizione la partecipazione personale ai prodotti immateriali e riflessivi dell'umanità (musica, letteratura, poesia, matematica, ecc.). È significativo come lo scarto tra coloro che hanno qualifiche sufficienti, per competere all'interno del mercato del lavoro, e quelli che ne sono irrimediabilmente esclusi, aumenti sempre di più; ed è altrettanto evidente come ciò sia legato al grado di istruzione che si possiede e alla capacità di implementare e gestire quest'ultima in tempo reale. Il lavoro, inteso nella sua dimensione di occasione di crescita e di umanizzazione dell'individuo, quindi di inclusione sociale, è lo strumento ineludibile della capacità di una società di evitare forme di marginalizzazione e di esclusione sociale. Se la condizione di occupabilità, come risulterebbe dai dati statistici, è direttamente proporzionale al grado di istruzione posseduta, ne discende un corollario, all'apparenza semplice e naturale: chi ha gli strumenti culturali per affrontare la realtà, ha più possibilità, non solo di trovare un lavoro congeniale, ma anche di capire quale deve essere il suo posto all'interno dei meccanismi di produzione e di auto-percepirsi come cittadino autonomo e responsabile. Tale condizione è, prima di tutto, una condizione esistenziale carica di significato. Includere è offrire i mezzi per decifrare la realtà e avere con essa scambi adeguati di crediti e debiti, escludere è fare in modo che questi mezzi non vengano posseduti nella maniera adeguata, oppure è fare in modo che si acceda ad essi il più tardi possibile, contribuendo in tal modo ad aumentare il debito culturale con la conseguenza che questo porta con sé interessi di mora, disavanzi sempre più incolmabili nel tempo e penalizzazioni sul piano più generale della crescita e dello sviluppo della società e degli individui.

Tuttavia, al mercato dei titoli, non fa automaticamente riscontro quello del lavoro: questo significa che non è vero che la rincorsa ai titoli decreti automaticamente l'occupazione; occorre considerare il fatto che l'attuale economia si basa, da un lato, su mercati finanziari immateriali che non solo non generano posti di lavoro sufficienti per tutti, ma anzi tendono a corroderli secondo una progressione geometrica; e, dall'altro, sulla allocazione delle stesse imprese in quei paesi dell'Est del mondo con bassissimo costo della mano d'opera, ma a rischio di democrazia.

A questo proposito la recentissima indagine SVIMEZ⁷ (“la Repubblica” del 29.08.2007) fa rilevare che al Sud d’Italia solo 34.000 laureati su 55.000 hanno un impiego e che il 9,3% ha trovato lavoro solo grazie a “conoscenze familistiche”. Tutto questo ci fa capire il grande inganno perpetrato a danno delle nuove generazioni quando si è spostato il discorso *dall’occupazione all’occupabilità e/o dell’impiegabilità*. Grazie anche al diffuso analfabetismo di ritorno e all’illetteratismo si è consentito di giocare su tale ambiguità semantico-lessicale e su quel concetto di *flessibilità* che è stato inteso come discontinuità del *diritto al lavoro per tutta la vita* e come carenza dei *diritti sul lavoro*. Su questo punto anche i Sindacati e tutti i Partiti dovrebbero dare una risposta onesta alle giovani generazioni. Vale allora la riflessione del sociologo Luciano Gallino che recentemente, a proposito della riforma della Legge n. 30 (legge Biagi), ha scritto che una nuova legge complessiva sul lavoro deve sapere

«recuperare il principio per cui il lavoro non è una merce, ma piuttosto un elemento integrale e integrante del soggetto che lo presta, dell’identità della persona, dell’immagine di sé, della posizione nella comunità, della sua vita familiare presente e futura. Un principio da recuperare e difendere sia in nome dei nostri lavoratori, sia perché esso è dovuto al miliardo e mezzo di lavoratori globali (cinesi, indiani, brasiliani, indonesiani, russi, ecc.) che dalla concorrenza con i primi si attendono di salire la scala dei diritti del lavoro, anziché assistere alla discesa dei primi»⁸.

Cioè di quelli italiani ed europei. Non bisogna, per altro, tacere le contraddizioni che ci sono di fronte; il processo di globalizzazione, per esempio, ha comportato certamente un flusso notevole di informazioni, allargando confini, comportando una comunicazione planetaria e aumentando a dismisura lo spettro delle nozioni fruibili semplici o articolate e complesse, ma non ha ancora espresso una capacità reale di aiuto alla gestione di esse da parte dei popoli; di fatto, un numero enorme, ma esiguo rispetto alla totalità della popolazione mondiale, gestisce la maggior parte dell’informazione e un numero sempre più crescente, già costituito da cifre a nove zeri, ne rimane esclusa, talora anche ignara di ciò che le accade intorno; né, d’altra parte, si può ignorare che, già da alcuni anni, anche l’accesso alle informazioni via internet, in alcune nazioni come quelle Cinese e Statunitense, è controllata dai rispettivi Governi, ma questo è solo quello che sappiamo ufficialmente. Occorrerebbe chiedersi qual è la fonte delle informazioni alle quali si può accedere tramite gli strumenti digitali, ovvero chi seleziona le informazioni e per quale scopo espresso o inespresso.

⁷ SVIMEZ, *Rapporto Svimez 2007 sull’economia nel Mezzogiorno*, Milano, Franco Angeli, 2007.

⁸ “la Repubblica”, 15 agosto 2007, p. 18.

Il problema, comunque, è capire esattamente cosa sia la conoscenza e quale processo societario la esalti o la mortifichi. Questo vale anche per l'Italia. Inoltre, se la conoscenza, in senso tecnico, è apprendimento per differenza, poiché è la differenza a generare conoscenza autentica, la globalizzazione, invece, ha generato esattamente l'opposto, cioè quella omologazione che è il contrario di una conoscenza autentica. Oggi, infatti, più che di società della conoscenza (e dell'informazione) dovremmo parlare di una società dell'opinione diffusa, che scalza continuamente sia una conoscenza autorevole frutto di studio e di ricerca e alla quale occorrerebbe riferirsi quale mediatrice di civiltà, sia una corretta informazione indipendente dai centri di potere. Oggi una parte della società si pronuncia su tutto senza avere contezza di quello che dice e, tuttavia, è supportata continuamente dal mezzo televisivo e da certa pessima stampa quotidiana asservita al proprio padrone. L'altra parte del mondo, che è poi la quasi totalità, ascolta supinamente, perché non possiede gli strumenti del discernimento critico, ed è condannata a confrontarsi esclusivamente con la propria opinione che assume a strumento di controllo di ciò che è vero e di ciò che non è vero. Così, nella società contemporanea la cultura, l'istruzione e l'educazione sono divenuti prodotti di mercato seguendo i principi di qualsiasi altro prodotto anche meno nobile rispetto ai primi tre.

Il rischio più forte al quale andiamo incontro è, infatti, quello di lasciare che le economie neoliberiste, sempre più slegate dal controllo e dalla regolamentazione dei governi (anzi condizionandone, spesso, le decisioni), scelgano le linee di modificazione ed investimento nei sistemi educativi e di istruzione, sempre più orientati verso la mercantilizzazione dell'offerta formativa, la mercificazione dei prodotti "culturali" e la considerazione dei destinatari come clienti/consumatori. I primi effetti sono già sotto gli occhi di tutti. Il processo di globalizzazione economica, infatti, ha travalicato ogni confine ed è entrato prepotentemente nel vivo della discussione nella scelta di modelli educativi e di istruzione. Così, risulta di particolare interesse, per i temi relativi all'educazione e all'istruzione, la riflessione su quella accezione di globalismo che guarda alle esigenze dei sistemi educativi e di istruzione in stretto rapporto di subordinazione allo scenario economico regionale e mondiale. È proprio il destino ormai planetario del genere umano e la conoscenza degli sviluppi dell'era globalizzata, già in atto ma che avranno ulteriore sviluppo in questo III millennio, che esigono, come mete formative di media e lunga scadenza, obiettivi educativi tesi alla cittadinanza, alla democrazia, all'istruzione per ovviare ad una società che, purtroppo, si presenta con forme estese di analfabetismo di base e di ritorno, nonché di illetteratismo. Una società che, dopo 30 anni di intenzionale televisione spazzatura, si presenta a rischio di democrazia. La dimensione globale implica lo sviluppo della consapevolezza conoscitiva, frutto della capacità riflessiva nonché valutativa degli attori sociali sui processi in

atto. Il potere di accesso alla conoscenza non è un fatto politicamente neutrale e la conoscenza stessa è condizione per la negoziazione politica, che è alla base di ogni società autenticamente democratica. In realtà, l'illetteratismo ha prodotto due movimenti di opinione estremamente deleteri: il revisionismo antistorico e il liberismo suicida. Il primo (revisionismo) ha l'effetto di distrarre l'attenzione dal presente e di indirizzarla su un passato che giunge a negare anche l'Olocausto; il secondo (liberismo) propone sinanche un'inesistente intelligenza del mercato e una concorrenza falsamente calmieratrice.

La diffusione rapidissima nella vita sociale di nuove tecnologie della comunicazione, la mondializzazione dell'economia, il prorompere di programmi mediatici martellanti con la costruzione di reti telematiche internazionali pervasive, rendono intenso lo scambio individuale tra membri appartenenti a differenti comunità del mondo e, nello stesso tempo, fenomeni di omologazione comportamentale e culturale, in senso ampio, stanno già modificando, estensivamente e intensivamente i modelli di vita della gente comune, producendo da un lato, per dirne una, la scomparsa progressiva delle radici identitarie individuali e delle comunità regionali e, dall'altra, il recupero indotto di esasperati luoghi di microsorialità domestica e locale. Ciò ha comportato la comparsa aggressiva di localismi della più varia natura che non sanno leggere i nuovi flussi migratori come la risultante di antichi processi di sfruttamento operati dai Paesi ricchi del Nord del mondo a danno di quelli poveri del Sud e, comunque, come il ripetersi di flussi migratori che ciclicamente si ripropongono secondo le esigenze della sopravvivenza, fortemente condizionate da situazioni climatiche, orografiche ed idriche, dunque economiche, strettamente connesse fra di loro. Ma ha comportato anche l'incapacità alla tolleranza, al dialogo, perché una società fondata sulla mera opinione non ha da opporre che la forza ottusa (bellica, dell'insinuazione rozza e volgare, della negazione dei diritti assertivi reclamati per sé proprio mentre vengono negati agli altri, della costruzione di dossier falsi e depistanti, della macchinazione da retrobottega, ecc...), alla logica del dissenso espressa dall'argomentare democratico di tipo dialogico.

Ci si dovrebbe chiedere, dunque, quale sia oggi il compito dell'istruzione e dell'educazione per il futuro. Da più parti, criticamente, si sostiene che i processi formativi non debbano seguire pedissequamente le condizioni dettate, anche in modo accattivante, dall'ideologia neoliberistica e neoeconomicistica — perché di ideologie si tratta, non di teorie — che suggeriscono di inseguire fluidamente il mercato del lavoro, ma di interconnettere i canali della conoscenza, procedere alla riforma del pensiero e dell'insegnamento in modo da ricomporre — come già auspicava Elio Vittorini, il sapere umanistico, scientifico e tecnologico, oggi scissi. In realtà, «la scuola e l'università devono formare negli individui non semplicemente le chiavi per apprendere staticamente, ma per apprendere ad apprendere,

evolutive»⁹, dal momento che «la missione fondamentale dell'istruzione è di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere completo ed armonioso, e non uno strumento per l'economia; l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla responsabilità sociale»¹⁰. Chi non aderirebbe a tali altisonanti affermazioni di principio e, tuttavia, esse provengono da un palcoscenico quanto meno sospetto che è la Tavola Rotonda degli Industriali Europei del 1995.

Infatti, con apparente e fin troppo disinvoltata ovvietà, essi sostennero anche che «la funzione essenziale dell'istruzione e della formazione è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia»¹¹ sotto la responsabilità diretta dell'industria: «la responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'industria». Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno. L'istruzione deve essere considerata come un servizio reso al mondo economico. I governi nazionali dovrebbero vedere l'istruzione come un processo esteso dalla culla fino alla tomba» (ERT, 1995). Così essi, dal loro punto di vista, lanciarono il grido d'allarme:

«non abbiamo tempo da perdere. (...) Ci appelliamo ai governi perché diano all'educazione un'alta priorità, perché invitino l'industria al tavolo di discussione sulle materie educative, e perché rivoluzionino i metodi d'insegnamento con la tecnologia»¹².

Il grido d'allarme degli industriali venne immediatamente ripreso dal Libro Bianco (UE) del 1995, in cui si fa esplicito riferimento all'ERT: «Il rapporto della Tavola Rotonda Europea degli industriali ha insistito sulla necessità di una formazione continua polivalente (...) incitando a imparare ad imparare nel corso di tutta la vita [long life learning] ... [e quindi] una iniziazione generalizzata alle tecnologie dell'informazione è diventata una necessità». Ad evitare facili illusioni era l'OCSE che, nel 1996, facendo riferimento ad una analoga tavola rotonda svoltasi negli USA (Filadelfia) nel febbraio dello stesso anno, spiegava che «l'apprendimento a vita non può fondarsi sulla presenza permanente di insegnanti ma deve essere assicurato da 'prestatori di servizi educativi' (...). La tecnologia crea un mer-

⁹ G. BOCCHI - M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. 17.

¹⁰ Cfr. ERT, *Une éducation européenne, Vers une société qui apprend. Un rapport de la Table Ronde des Industriels européenne*, Bruxelles, février 1995.

¹¹ *Ibidem*, p.13.

¹² ERT, 1997.

cato mondiale nel settore della formazione». Ed ecco che si può intravedere la stessa conclusione alla quale erano arrivati a San Francisco: anche qui si scoprono *masse eccedenti*. Ed un plauso a questo Libro Bianco viene dagli USA.

Il prof. M. Murphy, della Northern Illinois University, in quegli stessi anni, osservava che «la decisione politica di incoraggiare l'apprendistato a vita è destinata a fornire alle grandi imprese europee l'infrastruttura educativa essenziale al mantenimento dei loro tassi di profitto». Ed ecco il proliferare del lavoro precario, dei contratti di lavoro continuato e collaborativi, del lavoro a progetto, degli stage, dell'apprendistato formativo a vita, ecc. In realtà, la scuola, con governi di centro destra o di centro sinistra ha ampiamente fornito il supporto materiale a quanto veniva deciso altrove e, cioè, nelle aziende multinazionali e nei ristretti gruppi di potere a livello mondiale. Quel che manca ai governi è la capacità di progettare scenari alternativi, mentre sanno declinare quello presente, considerato come unico e ineluttabile. Viene, così, a realizzarsi uno degli scenari che la stessa Commissione Europea aveva delineato tra il 1990⁽¹³⁾ ed il 1991⁽¹⁴⁾: un grande mercato degli strumenti didattici offerti sul mercato dell'insegnamento permanente secondo le ordinarie leggi della domanda e dell'offerta. In tale mercato i corsi sono i *prodotti* e gli studenti sono i *clienti*. D'altra parte «Un'università aperta, si dice, è un'impresa industriale e l'insegnamento superiore a distanza è una nuova industria. Quest'impresa deve vendere i suoi prodotti sul mercato dell'insegnamento permanente». Ma i termini della questione sono ripresi anche dalla Risoluzione del Consiglio Europeo del 2003, sul «capitale sociale e umano. Costituire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere».

In realtà, le competenze, a cui si fa riferimento nei documenti citati, in quanto risorsa per rispondere a esigenze individuali e sociali sempre più estese, necessarie per svolgere attività e compiti di lavoro e della vita, chiamano in causa dimensioni cognitive e affettive, non soltanto dimensioni del mercato del lavoro, da esplicarsi sapientemente nella vita individuale e collettiva, come ricorda H. Gardner, che sostiene che una mente educata in senso creativo, e non solo tecnologico, può aiutare chiunque a dare risposte inattese, in grado di fronteggiare il mondo del futuro che, con i suoi motori di ricerca, automi "intelligenti" e altre potenzialità informatiche esigerà capacità oggi ritenute opzionali come la capacità di fare scelte adeguate attraverso un intuito ancorato ad abilità di sintesi su cui esso dovrà saldamente poggiare. Così Morin in *La testa ben fatta* (1999) scrive che una testa piena:

«è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una testa ben fatta significa che, invece di accumulare il sapere, è molto importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a

trattare i problemi, di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dar loro senso...»¹³.

Raccogliere questa sfida significa procedere ad una riforma dell'insegnamento che deve condurre alla riforma del modo di pensare. Una proposta dunque non esclusivamente didattica, ma paradigmatica. «Allora si potrebbe giungere a una presa di coscienza della comunità di destino propria della nostra condizione planetaria, in cui tutti gli umani sono messi a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali»¹⁴. Si tratta di apprendere a vivere, a trasformare le informazioni in conoscenza e la conoscenza in sapienza e apprendere a vivere significa affrontare l'incertezza, apprendere a diventare cittadini: cittadini del proprio "villaggio", ma anche contemporaneamente del villaggio connesso con il mondo intero.

Per imparare a vivere nell'incertezza, lo stesso Morin avanza, con lucidità, molteplici proposte, tra cui quella di praticare un pensiero che si sforzi di contestualizzare e sintetizzare le informazioni e le conoscenze. Da questo punto di vista sembra che Morin e Gardner approdino alle stesse conclusioni. Anche secondo Morin la riforma del pensiero è riforma etica: del resto il pensiero che connette, proprio perché connette, è anche un pensiero ed un'azione solidale: «Un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà fra umani»¹⁵, sino ad abbracciare gli aspetti inter-etnici e inter-culturali che discendono dai nuovi, drammatici e storicamente rinnovati flussi migratori. Di fatto, l'iper-specializzazione tecnologica e la scissione dei saperi ha impedito di vedere e cogliere nello stesso tempo l'unitarietà delle cose e le particolarità di esse, perché ha separato e frazionato il mondo riducendo la possibilità di comprendere e di riflettere. Così Morin, archiviando quella che comunemente viene definita la "conoscenza diffusa", suggerisce una "democrazia cognitiva" che permetta ad ogni cittadino di incorporare (non di sommare) i vari saperi, poiché la conoscenza non deve essere additiva, ma organizzatrice e setacciatrice; deve, cioè, sapere individuare ciò che è ridondante, superfluo, effimero, volgare, banale e privo di significato, mortificante per intere popolazioni, che proprio mentre vedono lo spreco propagandato come regime di vita per tutti, muoiono di stenti pagando il prezzo di quello spreco perpetrato da minoranze sempre troppo esigue rispetto alla folla degli altri. Ora il paradigma dell'educazione e dell'istruzione per tutto il corso della vita è diventato centrale, ma ancora incerta e confusa è la strategia per realizzarlo. D'altra parte, una società che tende sempre più a

¹³ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano 2000, Raffaello Cortina, p. 15.

¹⁴ *Ibidem*, p. 13.

¹⁵ *Ibidem*, p. 101.

connotarsi per la continua evoluzione delle conoscenze ha bisogno di nuove teorie pedagogiche e didattiche, di nuove strategie per corrispondere alla capacità apprenditiva dei sistemi viventi umani. L'apprendimento, però, ha bisogno di una "mente libera" da standardizzazioni (Charles Wright Mills), deve essere, cioè, sostenuta nella sua ricerca autonoma e creativa, per la valorizzazione e l'allenamento ad una intelligenza «disciplinata, sintetica, creativa, rispettosa degli altri, etica»¹⁶.

Se la scuola non saprà impegnarsi per fornire gli strumenti per pensare, avrà fallito il suo compito, perché essa non è chiamata a erogare solo quelle abilità e conoscenze che servono a far crescere il sistema economico, incrementandone il PIL, ma anche quelle competenze che, in quanto frutto di un sapere epistemologico, forniscano strumenti critici ed etici per orientare e dirigere la società degli uomini, la scienza e le sue scelte. La scuola non deve mettere in campo solo consumatori, ma persone in grado di pensare, di esprimere il valore della cittadinanza da contrapporre al "mercato evanescente e menzognero dei desideri", frutto dell'incultura, perché oggi è il 'mercato dei desideri' che decide, e perché produrre silenziosamente 'incultura' è far crescere una rendita preziosa, con la quale si potrà, prima o poi, con un sol tratto di penna, cancellare ogni democrazia, o renderla un lucente simulacro. Chi investe nell'incultura, oggi, lavora, senza lasciar tracce, per la tirannia. Infatti, quand'anche tutti i cittadini fossero diplomati e laureati, ma senza una reale possibilità di osmosi con il mercato del lavoro, quale giudizio potrebbero nutrire della scuola i suoi diplomati e laureati? E un mercato del lavoro che necessiti di pochissime unità lavorative iperspecializzate e di lunghe file di eccedente manovalanza a buon prezzo, quale rappresentazione sociale darebbe della scuola e dell'università non avendo alcun interesse per un cittadino acculturato?

Certamente la scuola, oggi più che mai, ha un compito anche etico e politico che è quello di dover affrontare fino in fondo le difficoltà inerenti a questo processo di espansione delle possibilità connesso a quello dei rischi cognitivi. Ma qui stiamo aprendo il discorso ad un'aria pedagogica nuova e stiamo parlando di un nuovo umanesimo a cui approdare, così come tratteggiato da Erich Fromm ed altri, posto che l'approccio del *lifelong learning* ha subito in questi ultimi anni più di una revisione ed è stato piegato dal modello del mercato in direzione tecnologica e mercantile piuttosto che nella direzione di una conoscenza autentica che diventi sapere. Ma questo nuovo umanesimo passa attraverso l'impegno di tutti per una reale democrazia cognitiva alla cui costruzione sono chiamati a lavorare quanti vogliono essere cittadini e non sudditi di quell'incultura prodromica della tirannide.

¹⁶ H. GARDNER, *Five minds for the future*, 2007.

